

Flitner, Elisabeth H.; Valtin, Renate

"Das sage ich nicht weiter": Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 6, S. 701-717



Quellenangabe/ Reference:

Flitner, Elisabeth H.; Valtin, Renate: "Das sage ich nicht weiter": Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 6, S. 701-717 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143675 - DOI: 10.25656/01:14367

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143675>

<https://doi.org/10.25656/01:14367>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 6 – Dezember 1985

I. Thema: Kinderleben:

- REINHARD FATKE Phänomene des Kinderlebens. Einleitung zum Themenschwerpunkt 697
- ELISABETH H. FLITNER/
RENATE VALTIN „Das sage ich nicht weiter“: Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern 701
- HANS OSWALD/
LOTHAR KRAPPMANN Kinderwünsche 719
- MICHAELA ULICH „Eene, meene muh/raus bist du“. Rituale und Freiräume im traditionellen Kinderspiel 735
- HORST RUMPF Irritationen – Unvertraut werdende Welt 747
- HANS RAUSCHENBERGER Kinderfragen – Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik 759

II. Diskussion

- KARL BINNEBERG Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. 773
- FRANZ E. WEINERT/
MICHAEL R.
WALDMANN Das Denken Hochbegabter: Intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse 789
- GEORG HÖRMANN Beratung zwischen Fürsorge und Therapie 805

III. Besprechungen

- HEINZ-ELMAR TENORTH DIETER LENZEN/KLAUS MOLLENHAUER (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung 821
- WERNER KEIL KARL-HEINZ DICKOPP: Lehrbuch der systematischen Pädagogik 829

WERNER KEIL

NORBERT KLUGE: Einführung in die Systematische Pädagogik. Ansätze zu einer systematischen Betrachtungsweise der Allgemeinen Pädagogik 829

ROLF HUSCHKE-RHEIN

HELMUT DANNER: Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik 833

WALTER HERZOG

VOLKER GUTBERLET: Komplexität und Komplementarität. Zum Wissenschaftsverständnis empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft in bezug auf die Entwicklung naturwissenschaftlicher Methodologie 836

RUDOLF TIPPELT

PIERRE BOURDIEU: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft 839

JÜRGEN OELKERS

RAINER WINKEL (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen 841

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 845

Contents

I. Topic: Studies in Child Development

- | | |
|--|---|
| REINHARD FATKE | Phenomena of Children's Life. Introduction to the Topic 697 |
| ELISABETH H. FLITNER/
RENATE VALTIN | "I Won't Tell Anybody" – The Development of the Notion of Secret among Schoolchildren 701 |
| HANS OSWALD/
LOTHAR KRAPPMANN | Children's Wishes 719 |
| MICHAELA ULICH | Ritual and Social Experience in Traditional Games of Children 735 |
| HORST RUMPF | Irritations – A World Growing Strange 747 |
| HANS RAUSCHENBERGER | Questions Children Ask – Developmental and Hermeneutical Aspects 759 |

II. Discussion

- | | |
|---|---|
| KARL BINNEBERG | Basic Principles of the Methodology of Educational Case Studies 773 |
| FRANZ E. WEINERT/
MICHAEL R.
WALDMANN | How Do the Gifted Think? Intellectual Abilities and Cognitive Processes 789 |
| GEORG HÖRMANN | Counselling between Social Service and Therapy 805 |

III. Book Reviews 821

IV. Documentation

- New Books 845

„Das sage ich nicht weiter“: Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern

Zusammenfassung

Die Autorinnen berichten Ergebnisse einer Befragung von 76 Kindern zwischen fünf und zwölf Jahren. Zur Interpretation der Entwicklung des Geheimnisbegriffs verbinden sie kognitionstheoretische mit sozialisationstheoretischen Überlegungen. Anhand von GEORG SIMMELS Essay über „Das Geheimnis und die geheime Gesellschaft“ deuten sie das Geheimnis als Element der Entwicklung individueller Autonomie. – Erwachsene und Schülerekultur fördern diese Entwicklung offenbar durch Anerkennung, aber auch durch beträchtlichen Druck. Das führt zu der Kritik, daß wir allgemein noch zu wenig über die Bedeutung des sozialen „Zwangs“ wissen, der nach PIAGET allen Fortschritt des Denkens begleitet.

„Wir schwören alle, daß wir zueinander halten
und daß wir kein Geheimnis der Bande ausplau-
dern, und wenn wir in Stücke gehackt werden.“
(MARK TWAIN: *Huckleberry Finn*)

Kinder haben Geheimnisse: Geheimnisse ganz für sich allein und Geheimnisse untereinander, Geheimsprachen, Geheimschriften und geheime Erkennungszeichen. Wir erinnern uns an eine Phase unserer Schulzeit, wo die meisten Mitteilungen unter Freunden als Geheimnis behandelt wurden, das an Außenstehende nicht weitergegeben werden durfte – das war die Zeit zwischen 11 und 13 Jahren, wo sich in der Klasse diejenigen Gruppierungen bildeten, die dann bis zum Abitur beinahe unverändert fortbestanden: Geheimnisse und Geheimnistuerei als Element der „bewußten Vergemeinschaftung“? Schon in Schulklassen sei bemerkbar, schreibt GEORG SIMMEL, wie Freundeskreise durch die bloß formale Tatsache, eine Sondergruppe zu bilden, sich den Unorganisierten gegenüber als Elite dünken und die anderen auch durch Neid und Mißgunst ihre Höherwertigkeit anerkennen (1958, S. 296). Darum war auch der Inhalt eines jeweiligen „Geheimnisses“ unerheblich, zuweilen wohl kaum einer da: Sie steckten nur die Köpfe zusammen und taten so, als hätten sie etwas zu bereden, zur Bekräftigung von Zusammengehörigkeit und zur Abgrenzung gegen andere, die dann neugierig und damit erst abweisbar wurden.

1. Die Untersuchung

Im Rahmen einer größeren empirischen Studie zur Entwicklung des Verständnisses von Kommunikationsregeln bei Kindern (VALTIN 1982) wurden 13 kurze Filmszenen produziert, welche insgesamt 76 Kindern im Alter von 5, 6, 8, 10 und 12 Jahren jeweils zweimal vorgeführt wurden. Es handelte sich um Berliner Schüler, wobei jeweils eine Altersgruppe aus derselben Schulklasse stammte und rund 15 Kinder umfaßte. Alle Kinder wurden einzeln von speziell eingearbeiteten und mit der Interviewtechnik vertrauten Studentinnen der Erziehungswissenschaft befragt. Die Gespräche wurden aufgezeichnet und transkribiert. Bei der Auswertung fiel uns

auf, daß die Antworten der Kinder zu einem der Filme unter anderem Aufschlüsse darüber geben, wie sich der Begriff des „Geheimnisses“ im Laufe der ersten Schuljahre entwickelt und verändert. Das wollen wir im folgenden beschreiben.

Die Filmszene, die den Ausgangspunkt für die hier zu interpretierenden Kinderäußerungen bildet, verläuft folgendermaßen:

(Zwei etwa zehnjährige, befreundete Mädchen sitzen zusammen beim Spielen in einem Raum.)

Rosa: Soll ich dir mal was verraten?

Katja: Ja, was denn?

Rosa: Gestern habe ich heimlich geraucht; aber es hat furchtbar geschmeckt. Mir ist ganz schlecht geworden.

Katja: Ich darf nicht rauchen, meine Eltern haben es mir verboten.

Rosa: Ich darf doch auch nicht rauchen. Deshalb ist es ja ein Geheimnis.

(Mutter von Katja kommt ins Zimmer.)

Mutter: Na Kinder, ihr seht ja so merkwürdig aus. Habt ihr irgendwas ausgefressen?

Katja: Ich ja nicht, aber Rosa hat mir erzählt, daß sie gestern heimlich geraucht hat.

Mutter: Aber Katja!

In dem Film wird „Geheimnis“ mit einer verbotenen Handlung in Verbindung gesetzt (wir werden an den kleineren Kindern sehen, daß diese Assoziation nicht selbstverständlich ist). Rosa erklärt ihren Bericht zum „Geheimnis“, weil sie verbotenerweise geraucht hat. Eine Mutter taucht auf, die dieses Verbot verkörpert. Sie spricht freundlich, fragt aber gleich danach, ob die Kinder „was ausgefressen“ haben. Sie unterstreicht ihr Auskunftsverlangen durch eine Anspielung auf mütterliche Allwissenheit, indem sie den Kindern auf den Kopf zusagt: „Ihr seht merkwürdig aus“, und legt damit schon nahe, sie wisse oder ahne „etwas“. (Ein Sechsjähriger vermutet entsprechend, daß man einem Menschen ansehe, ob er gerade über ein Geheimnis gesprochen hat. Tobias [6;8] fragt sich: „Wie sieht man eigentlich aus, wenn man gerade ein Geheimnis gesagt hat? Vielleicht ganz hell!“) Katja gibt daraufhin sofort weiter, was sie gerade als „Geheimnis“ gehört hat. Die Mutter vertritt aber gleichzeitig die Norm, daß Geheimnisse unter Freunden gewahrt werden sollen, und tadelt deshalb ihre Tochter für die Auskunft: „Aber Katja!“. Auf den Inhalt der Information, die sie erhalten hat, geht sie nicht ein. – Katja erscheint als ein Kind, das die Geheimhaltungspflicht unter Freunden nicht erfüllt; die Mutter erscheint als eine kontrollierende Erwachsene, die sich nähert, um sogleich den Abstand zwischen sich und den Kindern herauszuarbeiten. Sie nimmt Anteil, indem sie sich nach einer Normverletzung erkundigt („habt ihr was ausgefressen?“), erfährt etwas darüber und bekräftigt daraufhin eine zweite Norm („aber Katja!“), ohne über die erste eine Verständigung zu suchen.

Wahrscheinlich erleben die meisten Kinder ähnliche Szenen mehrmals am Tag; alle konnten dazu etwas sagen. Wie wenig sie sich dennoch „von selbst versteht“, wird an den Kommentaren der Kinder deutlich: Jede Altersstufe interpretiert sie anders. – Im Interview wurden, je nach Gesprächsverlauf unterschiedliche Fragen gestellt, regelmäßig aber folgende: Was ist dir an der Geschichte aufgefallen? Was hat Katja gemacht? Findest du es richtig oder falsch, daß Katja ihrer Mutter das Geheimnis von Rosa erzählt? Was erwartet Rosa, wenn sie Katja ein Geheimnis erzählt? Wie fühlt sich Rosa, nachdem Katja es weitererzählt hat? Warum sagt die Mutter „Aber Katja!“?

Bei der Auswertung der Antworten sind wir in zwei Schritten vorgegangen. Zunächst haben wir nach einem einfachen Schema nur gefragt, ob die Kinder den Begriff des Geheimnisses kennen, ob sie ein Verständnis von „Verrat“ oder

„Petzen“ haben, welche Begründung sie dafür geben, ob ein Geheimnis verraten werden darf oder nicht, und wie sie den Ausruf der Mutter „Aber Katja!“ verstehen. Nachdem wir alle Interviews so ausgewertet hatten, haben wir ein differenzierteres Schema aufgestellt, mit dem wir die verschiedenen von den Kindern eingebrachten Themen und die Entwicklung ihrer Aussagen besser erfassen konnten.

Bei der Analyse der Kinderäußerungen sind wir von einem kognitiv-entwicklungspsychologischen Ansatz ausgegangen, und zwar von einem Strukturmodell sozialen Wissens, wie es von SELMAN (1982) in der Tradition von PIAGET vorgelegt wurde. Die Kinderantworten lassen sich gut in diesem Rahmen interpretieren (VALTIN/FLITNER 1984). Gleichzeitig waren wir aber auch daran interessiert, sozialisations-theoretische Aspekte stärker zu berücksichtigen, als es in der kognitionspsychologischen Tradition meist geschieht. Unser Material enthält viele Hinweise darauf, wie sich die Begriffe der Kinder in Wechselwirkung mit ihren sozialen Beziehungen zu anderen Kindern und zu den Erwachsenen entwickeln. Neben dem Muster der kognitiven Entwicklung lassen sich auch Muster sozialer Beziehungen erkennen, die die kognitive Entwicklung ebenso bedingen wie voraussetzen. Im vorliegenden Artikel untersuchen wir vor allem diesen Aspekt, wie sich in den Äußerungen der Kinder Erfahrungen in Familie, Schule und Peer-Group niederschlagen. Wie der Begriff des Geheimnisses sich verändert, kann die Kognitionstheorie gut beschreiben; aber warum Kinder überhaupt Geheimnisse brauchen und schaffen, kann man wohl nur verstehen, indem man ihre Bedeutung für die Entwicklung persönlicher Autonomie innerhalb bestimmter sozialer Beziehungen zu verstehen sucht. Der Bedeutung des Geheimnisses als Strukturelement sozialer Beziehungen hat SIMMEL in seiner „Soziologie“ ein Kapitel gewidmet („Das Geheimnis und die geheime Gesellschaft“, in: SIMMEL 1958), dessen Gedanken wir im folgenden neben PIAGETSchen Begriffen zur Auswertung mit heranziehen. Im Schlußabschnitt kommen wir dann auf Fragen des Verhältnisses von kognitiver Entwicklung und sozialer Erfahrung zurück.

2. Ergebnisse

2.1. Die Mutter und die verbotene Tat

Mit zwei Ausnahmen haben alle Fünf- und Sechsjährigen in unserer Befragung eine Vorstellung davon, was ein „Geheimnis“ ist. Mehr als ein Drittel der Kinder erwähnen spontan, daß in diesem Film ein Geheimnis vorkam; und auch die anderen sind nie um eine Antwort verlegen, wenn sie direkt gefragt werden „Was ist ein Geheimnis?“.

Anne (5;8): „Ein Geheimnis ist, daß man das nicht sagen will“. – Michael (5;5): „Was man nicht sagen darf.“ – Max (6;9): „Das man's nicht verraten darf.“ – Obwohl alle Kinder eine Vorstellung von „Geheimnissen“ haben, ist aber für diese Altersstufe die Tatsache, daß Katja das Geheimnis ihrer Freundin verrät, keineswegs die Hauptsache an diesem Film. Für mehr als die Hälfte der Kinder steht statt dessen das Rauchen im Mittelpunkt. Stefan (5;8): (Ist dir hier was aufgefallen?) „Hätte die Rosa nicht geraucht!“ – Henrik (5;10): (Was fandest du nicht richtig?) „Daß Rosa geraucht hat!“ – Benjamin (5;9) traut der Erzählung von Rosa nicht: „Ich glaube, die Rosa hat gelügt. (Wieso?) Weil Kinder gar nicht Zigaretten in die

Hand nehmen dürfen.“ – Auch Tobias (6;8) macht sich Gedanken ums Rauchen: „Falsch war wirklich das mit dem Rauchen! (Warum?) Na, man kann wirklich Grippe von kriegern und denn auch noch sterben davon.“ – Auch Beate (6;7) sieht den größten Fehler in dieser Szene bei der Übertretung des Rauchverbots: „Ich wüßt', glaub ich, schon einen Fehler. Wir dürfen nämlich nicht rauchen. (Und wer hat hier was falsch gemacht?) Die Rosa (Warum?) Weil sie geraucht hat. Und heimlich dürfen wir das auch nicht machen und ein Feuerzeug dürfen wir auch nicht, bevor wir sie fragen!“

Die fünf- und sechsjährigen Kinder sind viel stärker von Rosas Missetat: daß sie geraucht hat, als von Katjas Mitteilung an die Mutter beeindruckt. Entsprechend deuten sie auch die Reaktion der Mutter. Daß die Mutter mit ihrem kritischen „Aber Katja!“ meint, daß die Tochter das Geheimnis einer Freundin nicht weitersagen sollte, kommt bei dieser Gruppe der Kleinen nur 5 von 32 Kindern in den Sinn.

Silke (5;11) begründet das damit, daß jedes Kind für sich selbst der Mutter berichten sollte: (Kannst du dir vorstellen, warum die Mutter „Aber Katja!“ gesagt hat?) „Weil ja jeder das für sich sagen sollte. (Wie meinst du das?) Was der angestellt hat, soll auch der erzählen. (Was hättest du denn an Katjas Stelle gemacht?) Ich hätte gesagt, ich hab' nichts gemacht, und dann hätt' ich gesagt: ‚Rosa, sag's!‘.“

Sie interpretiert also durchaus, daß die Mutter keine stellvertretenden Auskünfte von einem Kind über das andere haben wollte; aber sie sieht darin nicht eine Freundschaftsnorm („unter Freunden verrät man einander nicht“) und erst recht keine Norm der Verschwiegenheit gegenüber der Mutter. Die Mutter soll von dem Ereignis erfahren: (Hättest du es der Mutter erzählt, daß du geraucht hast?) „Ja.“ – Auch andere Kinder, die „Aber Katja!“ als Kritik an Katjas Mitteilung verstehen, wären ihrerseits doch bereit, der Mutter das Vorgefallene zu berichten.

Anja (6;8): (Warum sagt die Mutter „Aber Katja!“) „Die sagt ‚Aber Katja!‘, weil man nicht petzen soll ... (Was hättest du denn an Katjas Stelle gemacht?) Ich hätte gesagt, auch, daß sie geraucht hat. Da kann einem ja übel werden; man muß brechen!“

Obwohl Anja in der Äußerung der Mutter schon die Norm erkennt „Man soll nicht petzen“, wiegt in ihrer Betrachtung noch die Gefährlichkeit des Rauchens und die Nähe zur Mutter vor. – Die Konzentration der Kinder auf das Rauchen als verbotene Handlung ist für diese Altersstufe typisch: Die Norm der Verschwiegenheit unter Freunden oder der Verschwiegenheit gegenüber den Erwachsenen ist dagegen ganz schwach. Dementsprechend denken die meisten Kinder hier, daß auch für die Mutter die Übertretung des Rauchverbots im Zentrum stehen muß. Auf die Frage: „Warum sagt die Mutter ‚Aber Katja!‘?“, finden sich deshalb drei typische Antworten, denen allen gemeinsam ist, daß sie das Rauchverbot in den Mittelpunkt stellen.

(a) *Mißverständnis*: Die Kinder sagen, die Mutter empöre sich, weil Kinder nicht rauchen dürfen. (Michael [5;5]: „Kinder dürfen gar nicht in Wirklichkeit rauchen!“) Sie mißverstehen, welchem Umstand der Tadel der Mutter gilt.

(b) *Verwechslung*: Sie sind überzeugt, daß die Mutter sich geirrt, sich verhöhrt, die beiden Mädchen verwechselt habe. Irrtümlich rufe sie „Aber Katja!“, während sie eigentlich Rosa hätte tadeln müssen, weil ja Rosa das Rauchverbot übertreten hat.

Alex (6;11): (Eigentlich hat Rosa geraucht, aber dann hat die Mutter noch gesagt ‚Aber Katja!‘) „Die Mutter hat gedacht, Katja hätte geraucht.“ Auch Christian (6;2) geht von Verwechslung und Mißverständnis der Mutter aus: (Lacht) „Da hat eigentlich nur die Mutter was falsch gemacht! (Warum?) Weil sie gesagt hat ‚Aber Katja!‘. (Und was hätte sie sagen müssen?) Aber Rosa! (Warum hätte sie ‚Aber Rosa!‘ sagen müssen?) Sonst würde ja die Katja sagen müssen, die Katja hat auch was falsch gemacht – die müßte ja sagen: *Ich* hab doch nicht geraucht, die Rosa hat geraucht! (Warum hätte sie das sagen müssen?) Sonst wüßte ja keiner, wen sie gemeint hat.“

Diese Kinder hören den Tadel im mütterlichen Kommentar, denken aber, daß er sich nur auf die Übertretung des Rauchverbots beziehen kann. Deshalb wundern sich auch noch viele der Kleinen darüber, daß die Mutter nicht mit Rosa über ihren Versuch spricht. Benjamin (6;9): (Du meinst, die Mutter hat was falsch gemacht?) „Die hat gesagt ‚Aber Katja!‘ (Und was hätte sie sagen müssen?) Die müßte zu Rosa sagen, daß sie das nicht darf.“ Einige Kinder dieser Altersstufe stimmen Benjamin darin zu, daß die Mutter auf die Information, die sie erhalten hat, hätte eingehen sollen, gleichgültig, von wem sie nun ins Bild gesetzt worden ist. Typisch dafür sind folgende Antworten: Christoph (5;10): (Fandest du es richtig oder falsch, daß die Katja der Mutter Rosas Geheimnis erzählt hat?) „Das fand ich richtig. (Warum?) Weil die Mutter mit der Rosa dann in Ruhe darüber reden kann.“ Beate (6;7): (Was hättest du anstelle der Mutter gesagt?) „Hätt’ ich lieber mit der Rosa was geredet. (Warum?) Weil sie’s nicht dürfen. Weil im Rauch ein bißchen Gift drinnen ist. Und für Kinder ist das ungesund.“ – Anja (6;8): (Warum sagt sie denn ‚Aber Katja‘?) „Die Mutter meinst du? (Ja. Was hättest du denn anstelle der Mutter gesagt?) Ich hätte erstmal gesagt ‚so was tut man doch nicht, wenn man klein ist!‘“

(c) *Unglaube*: Auch die dritte typische Antwort ist noch auf die Verständigung zwischen Mutter und Kindern über das Rauchen zentriert; sie erklärt, warum die Botschaft bei der Mutter gewissermaßen nicht „ankommt“. Ein Drittel der Kinder deuten sich nämlich den mütterlichen Tadel daraus, daß die Mutter der Mitteilung nicht glaubt. Es mag eine häufige Erfahrung der Kinder in diesem Phantasie-Alter von fünf und sechs Jahren spiegeln, daß die Erwachsenen zur Unterscheidung von wahren und erfundenen Erzählungen auffordern. „Aber Katja!“ verstehen sie dann, analog, als Ausdruck des Zweifels am Realitätsgehalt von Katjas (oder Rosas) Bericht und als Aufforderung, bei der Wahrheit zu bleiben. Aber die bisherigen Äußerungen haben auch gezeigt, daß für die Kinder die Übertretung des Rauchverbots im Vordergrund steht und daß sie annehmen, für die Mutter sei es ebenso. Wenn sie der Mitteilung glaubte, müßte sie etwas dazu sagen! Wenn sie nichts dazu sagt, wird das bedeuten, daß sie die Geschichte für eine Erfindung hält.

Stefan (5;8): (Warum hat die Mutter „Aber Katja!“ gesagt?) „Weil sie’s ihr nicht glaubt.“ – Henrik (5;8): (Was hat die Mutter gesagt?) „‚Aber Katja!‘, und dann ist sie weggegangen. (Warum hat sie das gesagt?) Weil sie ihr das nicht glaubt.“

Unter den Sechsjährigen wird der Ton etwas schärfer. Wo die Fünfjährigen sagen, die Mutter glaube Katja nicht, sagen die Sechsjährigen eher, die Mutter halte den Bericht für eine „Lüge“. Die Unterscheidung von „wahren“ bzw. „richtigen“ und „falschen“ Aussagen wird dem Schulkind systematischer nahegelegt als dem jüngeren, ebenso wie die Zurechnung von und Verantwortlichkeit für eine Aussage erst in der Schule systematische Bedeutung gewinnt. „Die Mutter glaubt das nicht“ läßt offen, wie dieser Unglaube zustande kommt. Im Begriff der „Lüge“ dagegen sind moralische Verurteilung und subjektive Zurechnung zu einer lügenden Person als Verursacher einer Täuschung enthalten. Vielleicht spiegelt sich also die Erfah-

rung des Schulkindes darin, wenn die Sechsjährigen den Ausruf der Mutter als Kritik einer „Lüge“ ansehen, auch wenn sie ihn inhaltlich noch ganz genau verstehen wie die Jüngeren: nicht als Verweis auf Freundschaftsnormen und Geheimhaltungspflicht, sondern als bloßen Zweifel am Realitätsgehalt von Katjas Auskunft.

Kerstin (6;10): (Warum sagt die Mutter „Aber Katja!“?) „Weil die gelogen hat.“ – Marco (6;6): „Da hat die gesagt ‚Ach Katja!‘. Die Mutter denkt, die lügt, weißt du. Die will sie nur anlügen, denkt sie.“

In der Frage „Warum sagt die Mutter ‚Aber Katja!‘?“ finden also die Kinder dieser Altersstufe keinen Hinweis auf Geheimnisnormen, auf die Verpflichtung, unter Freunden vertrauliche Mitteilungen auch geheim zu halten, oder auf die Verpflichtung, Geheimnisse von Freunden gegenüber den Erwachsenen zu wahren – ganz im Gegensatz zu den Zwölfjährigen, unter denen die Bedeutung des mütterlichen Ausrufs zweifelsfrei und eindeutig festgelegt ist. Wenngleich also alle Fünf- und Sechsjährigen eine eigene Vorstellung davon haben, was ein „Geheimnis“ ist, so überwiegen doch in ihrer Beurteilung der Äußerung der Mutter zwei Dinge: ihre eigene Präokkupation mit der Übertretung eines Verbots und ihre enge Beziehung zum Erwachsenen, der dieses Verbot vertritt. Wenn sie den Tadel in der Äußerung der Mutter hören, so denken sie, daß er dem Rauchen oder einer „Lüge“ gilt, also Normen, die die Mutter in ihrer Beziehung zu den Kindern vertritt. Sie denken nicht daran, daß der Erwachsene eine Norm für die Beziehung unter Kindern bekräftigen könnte, die von den Kindern eine Distanzierung gegenüber eben diesem Erwachsenen voraussetzt, die sie noch nicht weit entwickelt haben. Trotzdem spiegeln ihre Aussagen schon Erfahrungen solcher Distanzierung – allerdings von seiten des Erwachsenen, der ihnen nicht glaubt oder ihre Auskunft als „Lüge“ zurückweist.

Den Unglauben können sie selbst als eine Art von „Verbot“ verstehen, sich mitzuteilen. Das wird an Henrik (5;10) klar, der mit großem Nachdruck die Ansicht vertritt, Geheimnisse dürften nicht weitergesagt werden (ohne sich allerdings im Verlauf des Interviews selbst daran zu halten). Er „begründet“ das mit dem Unglauben der Mutter: (Was hättest du an Katjas Stelle gesagt, wenn jetzt die Mutter gekommen wäre?) „Wir haben nur ein Geheimnis, weiter nichts. (Warum hätte Katja das nicht sagen dürfen?) Weil sie ihr dann nicht geglaubt hat.“ – Er wird durch die Distanzierung des Erwachsenen darauf hingewiesen, daß manches Wissen den Charakter eines Geheimnisses hat, daß „man“ nicht sagen darf. Er selbst hat noch keine stichhaltige Begründung für solche Geheimhaltungspflicht; er „weiß“ nur, daß „man“ Geheimnisse nicht weitersagt, aber in seiner Vorstellung ist das eines der vielen Verbote, die von außen an ihn herangetragen werden. Nicht ein eigenes Bedürfnis zur Geheimhaltung oder eine Freundschaftsnorm, wie unter den Zwölfjährigen, liegt seinem Verständnis zugrunde, sondern zunächst ein Verbot oder eine ihm bekannte „Definition“, die er noch nicht mit dem üblichen Sinn gefüllt hat. Geheimnisse sagt man nicht weiter, ebenso wie man nicht frech sein darf und nicht in der Nase bohren soll. Das sind Normen, die außerhalb der Kinder schon bestehen.

Damit steht im Einklang, daß einige Kinder, die schon den Schüler-Begriff des „Petzens“ kennen, „Petzen“ mit „Lügen“ assoziieren oder verwechseln; das sind einfach beides „verbotene“ oder „tadelnswerte“ Handlungen, deren Unzulässigkeit schon klar ist, bevor ihre Begründung verstanden wird. (Auch PIAGET hat in seiner

Untersuchung zur kindlichen Auffassung von Lüge festgestellt, daß Kinder „Lügen“ zunächst als „häßliche Worte“ verstehen.)

Konstanze (5;5): (Was ist dir an diesem Film aufgefallen?) „Hier hat die Katja gepetzt. (Was hat sie gepetzt?) Man soll ja wieder nicht lügen, daß man das Geheimnis verrät.“ – Kerstin (6;10) (Warum hat die Mutter ‚Aber Katja!‘ gesagt?) „Weil die gelogen hatte. (‚Gelogen‘ sagt man dazu?) Ja. (Wieso hat die gelogen?) Weil sie ja doch ihr Geheimnis verraten hat. – Max (6;9) stellt in dem Film, den er gerade gesehen hat, eine ganze Serie von falschen Verhaltensweisen fest, die alle gemeinsam haben, daß sie „keine schöne Sache“ sind: Petzen, Lügen und Rauchen: (Was hat die Katja falsch gemacht?) „Daß sie gepetzt hat. (Warum war das falsch?) Ich hätte nicht gepetzt, weil Petzen keine schöne Sache ist, wie Lügen, aber Rauchen ist auch nicht schön.“

Petzen ist also unschön oder tadelswert; das lernen die Kinder, bevor sie eine Begründung dafür geben können, die der der Zwölfjährigen nahekommmt. Die Zwölfjährigen sagen, man dürfe Geheimnisse nicht verraten, sowohl um einen Freund vor Strafe zu schützen (falls das Geheimnis mit einer verbotenen Handlung zu tun hat), als auch, um das Vertrauen unter Freunden nicht zu zerstören. Keiner der Fünf- und Sechsjährigen gibt eine solche Begründung. Trotzdem wissen schon die meisten von ihnen, daß Geheimnisse unter Gleichaltrigen gewahrt werden sollen. Und sie lernen das offenbar zusammen mit dem Begriff des „Petzens“. Auf die Frage: „Warum sagt die Mutter ‚Aber Katja!‘“, antworten 5 von 32 jüngeren Kindern: „Weil man nicht petzen soll.“ Das wirkt aber nur auf den ersten Blick als eine Antwort im Sinne der Zwölfjährigen. Wenn man den Begriff des Geheimnisses unter den Kleinen näher betrachtet, sind sie weit davon entfernt, ihn mit den Zwölfjährigen zu teilen.

2.2. Das Geheimnis ganz für mich alleine

Vor allem verbinden die Jüngeren ihren Begriff vom „Geheimnis“ noch nicht mit den Normen einer Freundschaft unter Gleichaltrigen. Sie vertreten einen monadologischen Begriff von Geheimnis; wie GEORG SIMMEL (1958, S. 282) scheinen sie der Ansicht zu sein, ein Geheimnis, um das zwei wissen, sei keines mehr. Dessen ungeachtet berichten sie ihren Eltern oder den Interviewern bereitwillig ihre Geheimnisse. Die Fünf- und Sechsjährigen waren großenteils der Ansicht, daß nicht Katja ein Geheimnis verraten habe, sondern Rosa. Sie hat *ihr eigenes Geheimnis* an Katja verraten, und die hat es dann weitererzählt! Aus den Äußerungen der Jüngeren wird die Auffassung deutlich, ein Geheimnis sei ein Wissen, das nur ein Kind ganz für sich allein bewahrt.

Christoph (5;10): (Wer hat hier was falsch gemacht?) „Nur die Rosa. (Warum?) Weil sie das Geheimnis erzählt hat und außerdem geraucht hat, was sie nicht darf.“ – Annegret (5;8): „Ein Geheimnis ist, daß man das nicht sagen will. (Wer soll das nicht sagen?) Der das Geheimnis hat. (Wer war das?) Die Rosa. (Was war denn das Geheimnis?) Das sie gestern abend geraucht hat.“ – Sabine (5;8): (Wer hat das Geheimnis verraten?) „Die Rosa. (Was hat sie verraten?) Mit der Zigarette.“

Ein Geheimnis ist für die Kleinen alleiniger innerer Besitz eines einzelnen. Das wird im Gespräch mit Max (6;9) nochmals besonders deutlich: (Warum darf man Geheimnisse nicht weitererzählen?) „Weil's ein Geheimnis ist. (Was ist ein Geheimnis?) Das man's nicht verraten darf. (Was nicht verraten darf?) Das Geheimnis. (Und wer darf es nicht verraten?)

Die Rosa, die hätte es in diesem Film nicht verraten sollen.“ – Auch Beate (6;7) findet, daß Rosa ihr eigenes Geheimnis verraten hat. Damit verliert es seinen Geheimnischarakter und ist weiterer Veröffentlichung schon preisgegeben: (Was hättest du denn an Rosas Stelle gemacht?) „Ich hätte es gar nicht erst verraten. (Warum nicht?) Weil eben die Katja es sonst verrät.“

Ein Geheimnis, um das zwei wissen, ist keines mehr – so argumentieren viele Kinder deshalb, weil ihnen selbst die Mitteilung noch ganz selbstverständlich ist. Sobald Rosa ihr Geheimnis preisgegeben hat, ist es schon auf dem Wege zu den Eltern oder zu anderen Kindern: Es verliert seinen Charakter als Geheimnis, sobald es überhaupt mitgeteilt wird.

Michael (5;5): (Und was hättest du gemacht an Katjas Stelle?) „Hätte ich das nicht verraten. (Und an Rosas Stelle?) Da hätte ich das nicht gesagt. (Hättest du der Katja nicht gesagt, daß du geraucht hast? Und warum nicht?) Weil die das dann weitergesagt hätte.“ – Jens (6;3): (Was hättest du an Rosas Stelle gemacht?) „Hätt' ich ihr nicht erzählt, der Katja. (Warum nicht?) Weil's ja klar ist, daß man es dann sagt.“

Daß ein Geheimnis unter mehreren gewahrt werden könnte, ziehen die Jüngeren noch nicht in Betracht. Die Grenzen der Geheimhaltung fallen noch mit den Grenzen des Ichs zusammen. Aber auch im einzelnen Kind ist das Geheimnis noch keineswegs sicher aufbewahrt. Julia vertritt mit Bestimmtheit die Auffassung, Geheimnisse dürfe man nicht weitersagen, erklärt aber ebenso überzeugt, sie selbst hätte es ebenfalls der Mutter mitgeteilt:

Julia (6;6): (Was ist ein Geheimnis?) „Daß man es nicht sagen darf. (Wer darf es nicht sagen?) Na der, der das Geheimnis erfunden hat. (Wer war das hier?) Die Rosa. (Warum darf man es denn nicht sagen?) Ein Geheimnis, das heißt, daß niemand es wissen soll, was man gemacht hat. (Und wenn man es jetzt einem erzählt, darf der es weitererzählen?) Nein. (Warum nicht?) Weil es dann kein Geheimnis mehr ist. (Was hättest du denn an Rosas Stelle gemacht?) Hätt' ich's nicht verraten. (Warum nicht?) Sonst sagt die Katja das ja weiter. (Darf die Katja das weitersagen?) Nein. (Warum nicht?) Sonst ist es ja kein Geheimnis mehr. (Was hättest du an Katjas Stelle gemacht?) Das auch gesagt. (Warum?) Sonst weiß die Mutter ja nicht, ob sie Unsinn gemacht hat oder nicht!“

Das Wesen eines Geheimnisses liegt für die Kleinen darin, daß es überhaupt nicht mitgeteilt wird. Rosa hätte ihr Geheimnis nicht verraten dürfen. Sie durchbricht damit schon die Schranke des Mitteilungsverbots, die um ein Geheimnis herum aufgerichtet werden muß. Sein Gang an eine weitere Öffentlichkeit ist dann eine quasi-natürliche Folge, die Rosa nur sich selbst zuzurechnen hat.

Anja (6;8): (Und wer hat hier was falsch gemacht?) „Rosa und Katja. (Warum?) Weil Rosa es verraten hat, und die andere hat es weitererzählt. (Wer hat jetzt den größeren Fehler gemacht?) Die Rosa. (Warum?) Weil sie es verraten hat und ganz genau weiß, daß man es nicht verraten soll! (Weil sie ihr eigenes Geheimnis verraten hat?) Ja. (Und die Katja hat es nur weitererzählt?) Ja.“

Alle Kinder wissen, daß man Geheimnisse nicht weitererzählen soll; daß sie sich dennoch nur in Ausnahmefällen selbst daran halten, kann man mit PIAGET als Verbalismus der egozentrischen Phase der kognitiven Entwicklung interpretieren: Die Regel, die das Kind vertritt, ist ihm noch äußerlich und kann deshalb mit ebensolchem Nachdruck verkündet wie mit Leichtigkeit im gleichen Moment wieder beiseitegeschoben werden. Konsistenzzwänge existieren auf dieser Stufe

noch nicht; sie werden erst in der Interaktion herausgearbeitet, in der das Kind die Anforderung zu konsistentem Denken und Handeln erfährt und sie sich – um des Fortgangs der Interaktion willen – zu eigen macht. Das egozentrische Denken „kennt sich selbst nicht“, wie PIAGET sagt (1972, S. 32), darum auch keinen Widerspruch im eigenen Ablauf. Erst die Reibung mit den anderen, der Austausch und der Widerspruch der anderen sorgen dafür, daß das Denken sich seiner Ziele und seiner Bestrebungen bewußt wird. Und „sie zwingen es auf diese Weise, zu verbinden, was bis dahin nebeneinander stehen konnte“ (ebd.). Das Bedürfnis nach innerer Einheit des Denkens und nach Einheit von Denken und Handeln ist mit Sicherheit ein spätes Produkt der Sozialisation, in deren Verlauf wir „gezwungen [werden], unsere Überzeugungen zu vereinheitlichen und diejenigen, die nicht miteinander vereinbar sind, auf verschiedenen Ebenen anzuordnen, so daß sich nach und nach eine Ebene des Wirklichen, eine Ebene des Möglichen, eine Ebene der Fiktion etc. herausbildet“ (ebd., S. 241).

Die Fünf- und Sechsjährigen aus unserer Befragung sind gewiß verbalistisch in dem Sinne, daß ihre Auskünfte voller „Widersprüche“ stecken, die sie selbst keineswegs stören. Auf die Frage, ob Eltern Geheimnisse erfahren sollten, antworten sie ebenso häufig mit „ja“ wie mit „nein“, ohne daß diese Antwort bestimmt, ob sie im weiteren Verlauf des Gesprächs die Mitteilung von Geheimnissen kritisieren oder gutheißen werden. Aber worin besteht nun bei der Entwicklung des Geheimnisbegriffs der „Zwang“, von dem PIAGET spricht? Die Auskünfte der Zwölfjährigen sind allerdings konsistent, wie wir sehen werden, einheitlich jeweils in sich und auch untereinander. Wie kommt es dazu?

2.3. Der Wunsch nach Selbständigkeit: Das „schöne Geheimnis“

Wie wir sahen, betrachten die jüngeren Kinder ein „Geheimnis“ als ihr inneres Eigentum, das sie ganz für sich behalten sollen. Einmal mitgeteilt, ist es schon kein Geheimnis mehr. Die individuelle Autonomie, die sich mit der Fähigkeit zur Geheimhaltung ankündigt, bedeutet zunächst Isolation: Das Geheimnis dient nicht wie bei den älteren der Verbindung unter Freunden, sondern verlangt zuerst einmal die Grenzziehung zwischen dem Kind und allen anderen. Und offenbar fällt es den Kindern leichter, eine Grenze zunächst dort zu ziehen, wo sie mit einem Informationsanspruch von Erwachsenen nicht in Konflikt geraten: im „schönen Geheimnis“.

Obwohl wir im gezeigten Film das Geheimnis mit der „verbotenen Handlung“ assoziiert hatten, berichteten die Jüngeren spontan solche Geheimnisse, die gewissermaßen im Windschatten der elterlichen Kontrolle stehen, keine Gefahren enthalten und keinem Verbot unterliegen: Sie haben ein geheimes Weglein entdeckt oder eine Falle gebuddelt, eine Höhle gefunden oder ein Loch in der Tapete, oder sie spielen etwas, von dem niemand weiß.

Annegret (5;8): (Hast du schon einmal ein Geheimnis gehabt?) „Also, am Spielplatz, da waren solche Büsche, und da war so ein Gang durch, und da bin ich immer durchgegangen. Das hab' ich niemandem gesagt.“ – Alexandra (6;5): (Was ist ein Geheimnis?) „Ich hab' zum Beispiel ein Geheimnis, daß ich abends immer wieder von meinem Bücherregal auf's Bett springe, das ist auch ein Geheimnis, verrate ich Mami und Papi nicht, und die hören das

nicht!“ – Anja (6;8): „Ein Geheimnis soll man ganz für sich behalten. (Warum soll man das für sich behalten?) Weil man sich irgendwie schlecht fühlt, wenn man das verrätet und alles. Ich hab’ auch ein Geheimnis. Wir waren mal bei Guido in Spanien, da haben wir in so einem Haus gewohnt, da hab’ ich so eine kleine Lücke gefunden, wo ’ne Maus drin war, da hab ich dann so weißes Papier, genauso wie die Tapete war, zugeklebt. Aber da hab ich, als ich hinkam, immer wieder das Papier abgemacht ...“

Das „schöne Geheimnis“ ist leichter herzustellen, weil es im Gegensatz zur verbotenen Sache keine Angst vor Gefahr, kein Schutzbedürfnis, keine Schuldgefühle und Straferwartungen weckt. So unterscheidet jedenfalls Beate zwischen einem „schlimmen Geheimnis“, von dem sie ihrer Mutter auf jeden Fall berichten würde, und einem „richtigen“ Geheimnis, das sie für sich behalten würde.

Beate (6;7): (Wenn ihr nun eine Höhle entdeckt habt, würdest du das der Mutter weitererzählen?) „Nein. (Warum nicht?) Weil es nur dann ein richtiges Geheimnis ist. (Warum ist das ein richtiges Geheimnis?) Weil für uns nämlich ’ne Höhle ganz gut ist, da kann man sich ganz schön gut verstecken!“

Obwohl die Beispiele, die wir gehört haben, überwiegend nichtverbotene Handlungen zum Inhalt hatten, können hier die Übergänge zum Verbotenen fließend sein. Einen Streich spielen, etwas anstellen, ist wahrscheinlich auf der Kippe; es sind Handlungen, die zwar verboten sind, aber auch relativ harmlos, so daß die Kinder keinen großen Druck zur Beichte empfinden und den Reiz des Verbotenen auskosten können.

Björn (5;9): (Weißt du, was ein Geheimnis ist?) „Ja, ich hab’ viele Geheimnisse! (Was ist denn das?) Was mein Freund und ich so angestellt haben. In die Zimmer, wo wir nicht ’reindürfen, sind wir heimlich reingegangen. Und immer, wenn jemand hochkam, sind wir schnell wieder in unsere Zimmer.“

Unabhängig davon, ob es sich um ein „schönes“ oder ein halbverbotenes Geheimnis handelt – es fällt den Kindern dieser Altersstufe nicht ein, die Geheimhaltung, die sie alle als zum Geheimnis gehörig erkennen, tatsächlich selbst zu praktizieren. Wir haben das vorhin als „Verbalismus“ bezeichnet: Daß die Kinder zwar eine Regel akzeptieren, nicht aber ihr eigenes Verhalten daran binden. Bei den Fünf- und Sechsjährigen läßt sich aber auch sehen, wie das Bewußtsein einer Diskrepanz zwischen Regel und eigenem Verhalten langsam auftaucht. Die Kinder bringen zum Ausdruck, daß es ihnen schwerfällt, ein Geheimnis zu wahren; sie haben aber noch keine Lösung gesucht oder gefunden. Stefan berichtet zum Beispiel, daß er ein Geheimnis verraten hat, ohne es eigentlich zu wollen.

Stefan (5;8): (Hast du schon einmal ein Geheimnis gehabt?) „Ich hab schon ganz viel verraten! (Was hast du denn verraten?) – S. erzählt, wie der Vater eine „Zwiebelkiste“ kaputt gemacht hat und er es der Mutter „petzte“. – Warum hast du das der Mutti gepetzt?) Eigentlich wollt’ ich es gar nicht! (Warum hast du es dann gemacht?) Weiß ich nicht.“

Stefan ist unter den Fünfjährigen der einzige, der eine solche Schwierigkeit zum Thema macht. Zwei Sechsjährige, die beide betonen, daß man Geheimnisse nicht verraten dürfe, werden durch Erkundigungen der Mutter wieder aus dem Konzept gebracht. Sie sind sicher, daß sie die Geheimnisse eigentlich wahren sollen, erfahren aber auch, daß sie der Nachfrage des Erwachsenen gegenüber nicht standhalten können.

Jens (6;3): (Er sagt, er hätte das Geheimnis nicht seiner Freundin erzählt. – Warum nicht?) „Weil es ja klar ist, daß man es dann sagt. (Wieso ist das klar?) Weil sie ja gefragt hat, ob ihr was Dummes angestellt habt. (Wer hat das gefragt?) Die Mutter. (Und wieso ist es klar, daß man es dann erzählt?) Weil sie ja was falsch gemacht, weil sie ja Blödsinn angestellt hat. (Hättest du es auch weitererzählt?) (J. nickt.) (Ja? Warum?) Weiß ich nicht.“

Paul Jonas findet eine erste Scheinlösung. Er schlägt vor, ein Geheimnis nur dann zu erzählen, wenn die Mutter physisch fern und deshalb die Versuchung zum Verrat geringer ist.

Paul Jonas (6;5): „Sie müßte ihr das nicht erzählen. Sie könnte ihr das ja im Bett erzählen. (Warum im Bett?) Nämlich, da würde sie nicht reinkommen, die Mutter. (Hat die Mutter was falsch gemacht?) Daß sie nicht reinkommen müßte! (Warum sollte sie nicht reinkommen?) Nämlich die Katja würde es ja verraten!“

Mit dem Wunsch, das innere Eigentum gegenüber dem Erwachsenen über das „schöne Geheimnis“ hinaus auszuweiten, wollen die Kinder in der Lage sein, mehr für sich zu behalten. Sie beginnen, sich gegen ihre eigene Geständnisbereitschaft zu wehren; Ausplaudern oder „Petzen“ bedeutet dann, nicht genügend Kontrolle über sich selbst zu haben. Das zeigt der Spottvers, den zwei Kinder zitieren: „Petze, Petze ging in Laden,/Wollte schwarzen Käse haben,/Schwarzen Käse gab es nicht,/Petze, Petze ärgert sich./Ärgert sich die ganze Nacht,/Hat vor Schreck ins Bett gemacht.“ Petzen „passiert“ wie Ins-Bett-machen kleinen Kindern, die sich selbst nicht kontrollieren können und darum von außen bestimmt werden. Die Verhaltensserwartungen an ein Schulkind machen aber Petzen – wie Bettnässen – zum Grund von Beschämung.

2.4. Autonomie und Offenheit: Die „differenzierte Geheimhaltung“

Selbstkontrolle und Autonomie könnte sich auf verschiedene Weise entwickeln. Sie könnte mit zunehmender Verhandlungsfähigkeit und wechselseitiger Anerkennung in eine offene Verständigung unter Gleichen führen. Das setzt voraus, daß Zwänge abgebaut werden. Sie kann aber auch genötigt sein, den Weg der Geheimhaltung und der „geheimen Gesellschaft“ (SIMMEL) einzuschlagen, wenn die Zwänge stärker sind als Interesse oder Fähigkeit zur Kommunikation. Diese Bedingung hat SIMMEL im Auge, wenn er schreibt, daß die Fähigkeit zur Geheimhaltung ein Fortschritt sei, daß jedoch die Konstitution von Autonomie in Heimlichkeit immer auf einen „Despotismus“ verweise, der offene Selbständigkeit nicht zuläßt.

Zahlreiche Kinder in unserer Untersuchung schlagen zunächst einen kommunikativen Weg ein. Sie versuchen, der Geheimhaltungspflicht nachzukommen und gleichzeitig Ausnahmen abzuwägen und zu begründen. Sie vertreten dann eine differenzierte Geheimhaltungspflicht und stellen Bedingungen von Geheimhaltung und möglicher Mitteilung gegeneinander. Wir haben schon gesehen, daß die Kinder zwischen „schönen“ und „schlimmen“ Geheimnissen unterscheiden; daraus entwickeln sie Überlegungen zur „differenzierten Geheimhaltung“. Über die Hälfte der Sechsjährigen wägen ab, wann ein Geheimnis mitgeteilt werden kann und wann nicht.

Andreas (6;9): „Wenn man was verbricht, dann muß man das sagen. Man muß ja ehrlich sein. (Aber wenn er erführe, daß ein Freund geraucht hat?) Dann würde ich es nicht erzählen. Sonst machen es die anderen nach.“ Er will dem schlechten Vorbild keine Publizität verschaffen und deshalb schweigen. – Marco (6;6) findet, daß Geheimnisse unter Freunden bleiben und vor anderen Kindern auf jeden Fall gewahrt werden sollten; der eigenen Mutter können sie aber erzählt werden: „Ja, ihrer Mutter kann sie das ja sagen. Aber nicht zu anderen Kindern!“ – Jens (6;3) ist für Geheimhaltung, ausgenommen, wenn man was Dummes angestellt hat: (Wieso ist es dann klar, daß man es weitererzählt?) „Weil sie ja was Falsches gemacht, weil sie ja Blödsinn angestellt hat. (Hättest du das auch weitererzählt?) Ja.“ – Tobias (6;8) erläutert seine Unterscheidung an Beispielen: „Also, wenn ich jetzt auf'm Spielplatz wär' und ein Junge den Frederik, meinen kleinen Bruder, so ans Geländer, ‚bong, bong‘, dann könnte ich das ruhig sagen. Aber wenn du jetzt mal bei mir wärst und 'nen Filzstift eindrückst, dann muß ich das ja nicht unbedingt sagen, das ist ja nicht lebensgefährlich.“ – Max (6;9) weist darauf hin, daß manche Geheimnisse mit der Erlaubnis, sie weiterzuerzählen, berichtet werden: (Wem erzählt man Geheimnisse?) „Dem besten Freund. (Darf er das weitererzählen?) Bei manchen nicht und bei manchen doch. (Warum?) Weil manche sagen, der dem es gesagt wurde, darf es nicht weitersagen, und manche sagen, er darf's doch weitersagen.“ Beate (6;7) findet, daß man gefährliche Geheimnisse erzählen und sich auch bei Mißgeschicken an die Mutter wenden sollte. „... weil da auch mal was passieren kann, vor allem mit dem Feuerzeug, dann kann man sich ja verbrennen. (Ich würde es auch erzählen), wenn ich meinen Schal verloren hab'. Vielleicht hilft die Mutter mit suchen.“ Alexandra (6;5) würde Mißgeschicke nicht zum Geheimnis machen; beim Rauchen sähe es allerdings ein bißchen anders aus: „Wenn mir eine Tasse heruntergefallen ist, dann würde ich erstmal sagen, daß sie mir aus Versehen heruntergefallen ist. (Hättest du es selbst der Mutter erzählt?) Hm. (Und wenn du geraucht hättest?) Ich hätte das auch nicht gesagt. Nämlich, das kann man so schlecht erklären, daß man das aus Versehen macht!“

Diese Beispiele ließen sich fortsetzen. Gemeinsam ist ihnen die Überlegung, daß Schlimmes oder Gefährliches nach Mitteilung verlangt, daß man Mißgeschicke und Verluste veröffentlichen und über verbotene Handlungen sprechen sollte. Geheimhaltung dagegen schützt das „schöne Geheimnis“, den Bereich des Spiels, in dem die Kinder anfangen, der Fremdbestimmung ein inneres Eigentum abzugewinnen. Dieser Geheimnisbegriff bleibt unreal, denn die Kinder verwirklichen ihre erklärten Geheimhaltungsabsichten nur zufällig oder gar nicht; aber er enthält noch die Möglichkeit einer Selbständigkeit, die die Kommunikation über Gefährliches und Verbotenes nicht ausschließt.

2.5. Autonomie in der Defensive: Die „rigorose Geheimhaltung“

Überlegungen und Zweifel darüber, wann man Geheimnisse offenlegen kann, finden sich jedoch nur in den Interviews der Sechs- und Achtjährigen. Unter den Zwölfjährigen ist die Geheimhaltungspflicht absolut geworden und jede Weitergabe von Geheimnissen verpönt. Hier ist erreicht, was SIMMEL die „undifferenzierte Stufe“ absoluter Geheimhaltung nennt. Wie dem Novizen unter Umständen in einer Übergangszeit das Reden überhaupt verboten wird, solange er lernen soll, etwas Bestimmtes zu verschweigen, so vertreten die Zwölfjährigen eine Geheimhaltungspflicht ohne Wenn und Aber. Aus den Interviews wird deutlich, daß jetzt allgemein geltende Freundschaftsnormen befolgt werden: Freunde verraten einander nicht. Während die Fünfjährigen kaum verstehen, warum die Mutter die „Verräterin“ und nicht die „Raucherin“ tadelt, sind sich die Zwölfjährigen dieser Norm voll bewußt

und erklären alle, ihr folgen zu wollen. Davor liegt die Erfahrung eines Zwangs, der von Erwachsenen ausgeübt wird und sich in kindlicher Straferwartung spiegelt. Die Erwartung von Tadel und Strafe ist, über alle Altersgruppen hinweg, der am häufigsten genannte Grund für die Geheimhaltungspflicht unter Freunden. Zuerst ist die Straferwartung da, dann der Bezug auf Freundschaftsnormen. Der Hinweis auf Straferwartung ist über alle Altersgruppen etwa gleich verteilt, mit einer geringen Zunahme bei den Zwölfjährigen, während der Hinweis auf Freundschaftsnormen sich überwiegend erst bei den Zehn- und Zwölfjährigen findet. Als Strafen für den im Film konstruierten Fall (Rauchen, von dem die Erwachsenen erführen) werden meist „Schimpfe“, „Wut“ oder „Ausmeckern“ genannt; unter den Älteren erwartet einer ein Verbot seiner Freundschaft, einer, daß die Eltern die Polizei rufen könnten, und vier Kinder Prügel. Die erwarteten Strafen werden mit zunehmendem Alter härter. Parallel dazu nimmt bei den Kindern die Bereitschaft ab, zwischen Mitteilung und Verschweigen eines „Geheimnisses“ abzuwägen. Das „schöne Geheimnis“ kommt in den Interviews der Zwölfjährigen nicht mehr vor.

Heimlichkeit umfaßt jetzt den Bereich des Verbotenen. Was den Jüngeren gefährlich schien und deshalb lieber mitgeteilt werden sollte, erscheint den Älteren als verboten und muß gerade darum verschwiegen werden. Die Geheimhaltungspflicht wird jetzt mit der Straferwartung begründet.

Cornelia (10;6): (Warum findest du es gemein, daß Rosa das Geheimnis verraten hat?) „Na, das war ja ein Geheimnis. Jetzt sagt die Mutter das wahrscheinlich der anderen Mutter, und die erfährt das – und dann kriegt Rosa den Po voll.“ – Tanja (12): „Na, erstmal fand ich das unheimlich gemein von der, daß die das da verrät. Das würde sich bestimmt schnell rumsprechen, und dann würde sie bestimmt zu Hause ganz schön Ausmecker bekommen.“ Carsten (12): (Wie fühlt sich Rosa jetzt?) „Na, beengt, oder so. Sie weiß keinen Ausweg mehr. Sie hat wahrscheinlich in Gedanken irgendwie gesagt, was sie ihren Eltern dann sagt.“ Parallel dazu entwickelt sich die Freundespflicht zur Geheimhaltung: Dreiviertel der Zehn- und Zwölfjährigen nehmen in ihren Begründungen auf Freundschaftsnormen Bezug. Stefan (10;2): (Findest du das richtig oder falsch, daß sie das verraten hat?) „Es ist ja ihre Freundin, und da soll man das nicht verraten, wenn sie ihr ein Geheimnis anvertraut.“ – Oliver (10;2): (Kann man erwarten, daß es nicht verraten wird?) „Na, wenn es eine gute Freundin ist, schon.“ – Carsten (12): „Also, die Katja, die hätte unter Freunden das Geheimnis behalten müssen.“

Mit der Freundespflicht zu wechselseitigem Schutz entsteht die „geheime Gesellschaft“; diese bleibt aber, wie SIMMEL sagt, ein Gegenbild der umgebenden Welt. Ihre Selbständigkeit gegenüber einer repressiven Umgebung erkaufte sie mit Druck nach innen. Die Sanktionen der Außenwelt, denen die Mitglieder einer gut funktionierenden geheimen Gesellschaft entgehen, tauchen in ihrem Inneren wieder auf. Mitteilbarkeit, vor allem den Erwachsenen gegenüber, wird jetzt geächtet. Zwei Drittel der Älteren sagen spontan, daß Katja „petzte“ oder „eine Petze“ sei und „Petzen“ „fies“, „gemein“ oder „hinterlistig“ sei. Das Urteil der Schülerkultur über Katjas Verhalten wird durch Mißbilligung und tätliche Sanktionen gestützt.

Die Zehnjährigen sind noch etwas nachsichtiger; sie würden Katja wegen ihrer Mitteilung nicht unbedingt die Freundschaft kündigen. André (10;1): „Ich wäre sauer auf (meinen Freund). Ich würde erst mal eine Woche nicht mit ihm spielen.“ – Konstanze (10;4): „Katja wäre nicht mehr so ganz (meine Freundin). Vielleicht ein paar Tage nicht, oder so.“

Die Zwölfjährigen reagieren ablehnender und empfinden mangelnde Verschwiegenheit, und sei es auch nur in einem Fall, als Zeichen geringer Vertrauenswürdigkeit der gesamten Person. Die Hälfte erklärt, Geheimnisverrat würde das Ende ihrer Freundschaft bedeuten. Sven (12): „Also, der Katja würde ich gar nichts mehr sagen, wenn sie so 'ne Petze ist.“ – Ergün (12): „(Rosa) ist so richtig wütend. Am liebsten würde sie die Katja verprügeln.“ – Juliane (12): „Wenn das Vertrauen erst mal gebrochen ist, dann nützt auch die ganze Freundschaft nichts mehr.“ – Michaela (12): „Dann wäre Schluß in alle Ewigkeit, dann würde sie mich nicht mehr wiedersehen.“

An seiner Verschwiegenheit erkennt man jetzt den Freund; als Element der Schutzgemeinschaft gegenüber erwachsener Kontrolle ist das „Geheimnis unter Freunden“ entstanden. Es bleibt von seinem defensiven Zweck geprägt; die Begründungen der Geheimhaltungspflicht über Freundschaftsnormen bleiben überwiegend tautologisch. Freunde halten dicht, sonst sind es keine Freunde. Aber einige der Zwölfjährigen geben dem Vertrauen unter Freunden, dem Schutz der Freundschaft selbst, in ihren Begründungen schon explizit den Vorrang vor dem Schutz gegen Strafe und verlassen damit die rein defensive Begründung.

Tanja (12): „Ich finde, man sollte schon stolz darauf sein, daß jemand das einem so anvertraut, weil, dann weiß man genau, der denkt, daß man eben 'ne richtige Freundin ist, nicht? Und da würde ich das nicht so einfach hingeben... Das ist doch irgendwie was Schönes, wenn man jetzt von jemand anderem ein Geheimnis hat. Da weiß man genau, man hat 'ne feste Freundin, die traut sich, das einem zu sagen, und verläßt sich auf einen.“

Das Geheimnis verbindet jetzt zwei oder mehr Freunde miteinander. Freundschaft, Sanktionen der Gleichaltrigen und Vertrauen schaffen einen sozialen Raum, der sich vor erwachsener Kontrolle abschirmen kann. Diese Kinder sind mehr als die Sechsjährigen bereit, Geheimnisse auch tatsächlich zu wahren. Die Verbindung mit Gleichaltrigen und die Selbständigkeit, die damit gewonnen ist, schließt Verständigung mit den kontrollierenden Erwachsenen allerdings aus; im Geheimnis wird abgegrenzt, was (noch) nicht verhandelbar erscheint.

3. Diskussion

Das Geheimnis, schreibt GEORG SIMMEL in seiner „Soziologie“, sei einer der schönsten Fortschritte der menschlichen Entwicklung, weil es die Möglichkeit einer „zweiten Welt“ neben der offenbaren erzeuge: Das Geheimnis „ist eine der größten Errungenschaften der Menschheit: gegenüber dem kindischen Zustand, in dem jede Vorstellung sofort ausgesprochen wird, jedes Unternehmen allen Blicken zugänglich ist, wird durch das Geheimnis eine ungeheure Erweiterung des Lebens erreicht, weil viele Inhalte desselben bei völliger Publizität überhaupt nicht auftauchen könnten“ (1958, S. 272). Kulturgeschichtlich ebenso wie in der Ontogenese entwickelt sich das Geheimnis zusammen mit der individuellen Autonomie überhaupt: Durch den expliziten Ausschluß aller nicht Eingeweihten entwickelt es die Abgrenzung zwischen den Menschen und schafft ein verstärktes Eigentumsgefühl für inneres Eigentum. Und da zugleich der verführerische Anreiz, diese Abgrenzung durch Ausplaudern oder Beichte wieder zu durchbrechen, wie SIMMEL sagt, das psychische Leben des Geheimnisses „wie ein Oberton begleitet“, verstärkt es die Bewußtheit der Schranke zwischen mir und den anderen; ein Geheimnis wahrt sich nicht von selbst, sondern muß „bewußt gewollt“ gehütet werden.

Wie es für den einzelnen den Sinn hat, seine Individualität nach Außen abzugrenzen, hat es innerhalb einer „geheimen Gesellschaft“ die Funktion, nach Innen zu verbinden. Die Gruppe, die ein Geheimnis teilt – von der kleinen Gruppe innerhalb einer Schulklasse bis zur Loge im absolutistischen Staat und jeder anderen „Untergrund“-Vereinigung – erfordert unter ihren Mitgliedern ein doppeltes Vertrauen ineinander: Sie müssen einander die nötigen Qualifikationen in bezug auf den „Gesellschaftszweck“ zutrauen (d.h. von den Kenntnissen oder der religiösen Festigkeit oder der Geschäftstüchtigkeit oder der politischen Gesinnung ihrer Partner o. ä. überzeugt sein). Und sie müssen darüber hinaus an die Verschwiegenheit der anderen glauben; das setzt nach SIMMEL ein Vertrauen in die „Persönlichkeit“ voraus. In der „geheimen Gesellschaft“ sieht er deshalb eine „höchst wirkungsvolle Schulung des moralischen Verbundenseins unter den Menschen“. Und auch die „geheime Gesellschaft“ verlangt und fördert, wie das Geheimnis des einzelnen, einen hohen Grad an Bewußtheit. Sie ist, sozialpsychologisch gesehen, ein Zweckverband, Gegenteil aller triebhaften und aller unfreiwilligen Gemeinschaft, und deshalb vom „Bewußtsein, Gesellschaft zu sein“ immer begleitet.

Obwohl SIMMEL also das Geheimnis für eine große Errungenschaft ansieht, betont er, daß es immer auf soziale Zwänge verweist. Die geheime Gesellschaft ist ein „sekundäres Gebilde“; sie entsteht als Entgegensetzung zu einer schon strukturierten Gesellschaft und bleibt von dieser Opposition gekennzeichnet – die Formen der umgebenden Gesellschaft wiederholen sich in ihr. Die Autonomie der geheimen Gesellschaft ist eine relative. Das Geheimnis ist die angemessene Form von Inhalten, die sich nicht offen zur Gesellschaft vermitteln können: von Inhalten, die sich noch gleichsam im Kindesalter, in der Verletzlichkeit früherer Entwicklungsperioden befinden. Eine „junge“ Erkenntnis, Religion, Moral, Partei etc. verbergen sich, solange sie noch schwach sind. Das Geheimnis ist also auch Ausdruck einer Schwäche gegenüber gesellschaftlichem Zwang: „Ganz im allgemeinen tritt die geheime Gesellschaft überall als Korrelat des Despotismus und der polizeilichen Beschränkung auf, als Schutz sowohl der Defensive wie der Offensive gegen den vergewaltigenden Druck zentraler Mächte; und zwar keineswegs nur der politischen sondern ebenso innerhalb der Kirchen wie der Schulklassen und Familien“ (S. 283).

Der defensive Charakter des Geheimnisses, wie er in unserer Untersuchung hervortritt, ist selbstverständlich durch unser Beispiel bedingt. Weil wir eine verbotene Handlung ins Zentrum gestellt haben, taucht in der Begründung der Kinder zur Geheimhaltungspflicht die Strafangst vor der Freundschaftsnorm und häufiger als diese auf. Deshalb verschwindet auch das schöne Geheimnis aus den Interviews – die Großen assoziieren nicht mehr frei, sondern beziehen sich präziser auf den gezeigten Film. Wir nehmen nicht an, daß das „schöne Geheimnis“ damit überhaupt verschwunden sei: Auch freundliche Überraschungen, Mutproben, geheime Orte, gesammelte und versteckte „Schätze“, die ersten Liebesgeschichten bilden Inhalte des Geheimnisses in der Zeit der beginnenden Pubertät.

Gleichwohl zeigt unsere Untersuchung einen Aspekt der Entwicklung der Autonomie, den wir so deutlich an dieser Stelle nicht erwartet hatten: Daß die Entstehung der Freundschaftspflicht zur Geheimhaltung als Bedingung wechselseitigen Vertrauens mit Angst und Feindseligkeit einhergeht. Anders lassen sich ihre Strenge („... und wenn wir in Stücke gehackt werden“), die Beschimpfung der „Petze“ als „fies“,

„gemein“ und „hinterlistig“ und die gegen sie vorgesehenen Sanktionen nicht verstehen. Offenbar spielen dabei für die Kinder wirkliche oder imaginierte Bedrohungen von seiten der Erwachsenen eine wichtige Rolle. Wahrscheinlich fällt es vielen Kindern schwer, erwachsener Kontrolle einen Bereich der Autonomie abzugewinnen; gilt doch in vielen Familien der ordnende Zugriff der Erwachsenen auf Zimmer, Schränke, Schulmappen, Manteltaschen, Zeiteinteilung, Freundeswahl etc. der Kinder als selbstverständlich. (Auch die Schulklasse hat Merkmale eines öffentlichen Raums.) Aber nicht diese Öffentlichkeit des kindlichen Lebensgeländes *per se*, sondern die eingreifenden Verbote und Drohungen werden die Kinder ängstlich machen. Wir haben in unserer Untersuchung verfolgen können, daß die Kinder zunächst Autonomie mit Offenheit zu verbinden suchen. Wir haben eine Durchgangsphase festgestellt, in der nicht Ausschließung, sondern Selbständigkeit ihr Thema zu sein scheint. Diese Ansätze zur „differenzierten Geheimhaltung“ halten aber offenbar ihren Erfahrungen nicht stand und sind bei den Zwölfjährigen einer „rigorosen Geheimhaltung“ gewichen, die mit Abschließung gegen die Erwachsenen und Sanktionen innerhalb der Gruppe einhergeht.

Die Fähigkeit, auch ein „schlimmes Geheimnis“ zu wahren, stellt sich für den an kognitionspsychologischen Fragen Interessierten als Fortschritt des „Geheimnisbegriffs“ und des „Freundschaftsbegriffs“ dar. Zugleich kann es mangelndes Vertrauen in die Hilfe Erwachsener ausdrücken, das Kindern zur Belastung werden kann. Nicht immer sind die Geheimnisse, die Kinder mit sich herumtragen, so harmlos wie eine verbotene Zigarette. Wenn man zum Beispiel an die Forschungen über mißhandelte Kinder denkt, die zu niemandem sprechen „können“ oder „dürfen“, wird deutlich, daß unsere Untersuchung nicht einen zufälligen, sondern wahrscheinlich einen systematischen Zug in der Entwicklung des „Geheimnisses“ mitbeleuchtet: daß gerade das Verbotene oder als schlimm Empfundene nicht mitteilbar erscheint. Der kognitive Fortschritt zur „rigorosen Geheimhaltung“ ist dann mit Einschränkung oder Rückschritt sozialer Fähigkeiten verbunden.

Daraus ergibt sich eine weitere, allgemeinere Frage in bezug auf das Verhältnis von kognitiver und sozialer Entwicklung. Wenn es stimmt, wie viele Beobachter meinen, daß das westliche „autonome“ Subjekt – im Unterschied zum „traditionalen“ Subjekt nicht-westlicher Gesellschaften mit seiner Bindung an Gruppenidentitäten – sich aus frühkindlichen Prozessen der Verinnerlichung von Aggressionen aufbaut, wäre es notwendig, in die Untersuchung der kognitiven Entwicklung eine bislang wenig beachtete Unterscheidung einzuführen. Von PIAGET und seiner Schule wissen wir viel über den Aufbau der Strukturen des epistemischen Subjekts. Es ist aber kaum untersucht worden, ob Verinnerlichung von Aggressionen (Drohungen, Verboten, Angst) ein konstitutiver oder nur akzidenteller Bestandteil dieses Aufbaus ist und wieweit die kognitive Entwicklung vom Schicksal der Aggressionsentwicklung abhängt. Vollzieht sich die kognitive Entwicklung in unserer Kultur in Bereichen, die mit Aggressivität besetzt sind, langsamer oder leichter als in „neutraleren“ Bereichen? Welchen Einfluß haben interindividuell unterschiedliche Ausmaße von Angst oder Feindseligkeit auf die Entwicklung der Erkenntnis und auf die Verbindung von Erkenntnis und Handeln? Vor allem im Bereich der sozialen Kognition erscheint uns die Untersuchung solcher Fragen nötig und auch möglich.

Literatur

- FLITNER, E. H./VALTIN, R.: Von Geheimnissen, Verrätern und Petzen. (Unveröff. Ms.) Berlin 1984.
- PIAGET, J.: Urteil und Denkprozeß des Kindes. Düsseldorf 1972.
- SELMAN, R. L./LAVIN, D. R./BRION-MEISELS, S.: Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion bei Kindern. In: EDELSTEIN, W./KELLER, M.: Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a. M. 1982, S. 375–421.
- SIMMEL, G.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung (1908). Berlin 1958.
- VALTIN, R.: Children's Understanding of Communication Rules. (Unveröff. Ms.) Berlin 1982.

Abstract

"I won't tell anybody" – The development of the notion of secret among schoolchildren

76 children age five to twelve were interviewed. The "secret" is shown to develop slowly from an inner property of an isolated individual ("a secret must never be told...") to an element of peer-group-relationship and friendship ("...so you know she trusts you"). Following an essay by GEORGE SIMMEL (1968) the secret is analyzed as an element of growing autonomy. – Grown-ups and peers seem to support its development by means of approval but also of considerable pressure. This leads us to the observation that we still do not know enough about the importance of force and aggression for cognitive development.

Anschrift der Autorinnen:

Dr. Elisabeth H. Flitner, Chemin du Verger 4, CH-1752 Villars-sur-Glâne; Prof. Dr. Renate Valtin, Winklerstraße 22, 1000 Berlin 33